



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: O celu i środkach w obliczu nowej matury

Author: Elżbieta Dutka

Citation style: Dutka Elżbieta. (2004). O celu i środkach w obliczu nowej matury. W: A. Opacka (red.), "Interpretacje i nowa matura" (S. 41-54). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

O celu i środkach w obliczu nowej matury

Wraz z końcem wakacji 2003 roku coraz częściej zaczęły się pojawiać w prasie i na tablicach ogłoszeń informacje o różnego typu kursach i liceach eksternistycznych. Nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie fakt, że koronnym argumentem za podjęciem nauki jest w tym przypadku „ostatnia szansa na zdawanie starej matury”. We wspomnianych reklamach widzę wymowne świadectwo lęków i niewiedzy związanych z nową maturą. W celach „handlowych” wykorzystywane jest w nich powszechne przekonanie o dużym stopniu trudności projektowanego egzaminu dojrzałości, obawy przed nowym typem zadań, zewnętrznym systemem oceniania, itp. Nowa matura jawi się w tym kontekście jako zło, którego (jeśli to tylko możliwe) lepiej unikać. W intrygujących mnie ogłoszeniach dostrzegam odzwierciedlenie niepokojącego zjawiska podporządkowywania nauki, szkolnictwa prawom rynku, w których warunki dyktują koniunktura, cena i zysk. Reklamy te udowadniają też, że wciąż konieczna jest refleksja na temat zmian w edukacji.

O nowej maturze głośno jest już co najmniej od kilku, a może nawet kilkunastu lat. Choć reformy kończącego edukację szkolną egzaminu nie wprowadzono jeszcze w życie, to już rodzi ona szereg wątpliwości, obaw, wywołuje spory, polemiki i – co najważniejsze – budzi autentyczny niepokój potencjalnych maturzystów. Niewątpliwie zmiany są konieczne, niezbędne jest przywrócenie egzaminowi dojrzałości należnej mu rangi. Argumenty za reformą i przeciw niej można znaleźć w wielu artykułach, wypowiedziach dydaktyków i nauczycieli¹. W tym miejscu nie chcę podejmować dyskusji na ten temat, lecz

¹ Zob. m.in. S. Bortnowski: *Jaka matura? W: I dem: Nowe spory, nowe scenariusze*. Warszawa 2001, s. 47–56; B. Chrzastowska: *Co „mierzyć”? O potrzebie badania odbioru symbolicznego*. W: *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. Kośtka, Z. Uryga. Kraków 2001, s. 15–18; B. Chrzastowska: *W przededniu „nowej matury” – po-*

pragnę spojrzeć na nową maturę z nieco innej perspektywy. W pracach i dyskusji na temat zmian egzaminu dojrzałości dostrzec można dwa kierunki. Z jednej strony, uczestnicząc w różnego rodzaju warsztatach, szkoleniach i kursach dla nauczycieli, trudno oprzeć się wrażeniu, że najwięcej entuzjazmu, uwagi i energii pochłania wypracowanie idealnego modelu zadań oraz jak najbardziej obiektywnych narzędzi oceny. Z drugiej strony słychać głosy sceptyczne, wyrażające obawy, że nowa matura przyczyni się do redukcji treści tradycyjnie uważanych za *stricte* polonistyczne; bezpośrednio dał temu wyraz Stanisław Bortnowski w artykule zatytułowanym *Nowa matura zagrożeniem dla kształcenia literackiego*². Projekt nowego egzaminu dojrzałości wyostriął odwieczny konflikt na linii praktyka – ideały. W dyskusjach na ten temat do różne problemy zderzają się z myśleniem o koncepcji kształcenia, z poszukiwaniem ogólnej wizji przedmiotu absolwenta szkoły średniej. Nasuwa się w tym momencie następująca opowieść Thomasa Mertona:

W „naturalnej kolei rzeczy”, w codziennych czynnościach, cele są zawarte w środkach. Na przykład, jeżeli chcesz użyć młotka, nie kładziesz go na stole i nie medytujesz nad nim. Bierzesz go do ręki i wbijasz gwóźdź w ścianę. Kiedy wbijasz gwóźdź w ścianę, nie myślisz o młotku, myślisz o tym, żeby gwóźdź wszedł w ścianę. Później wbijesz następny gwóźdź i tak dalej. Jedna czynność w sposób naturalny prowadzi do drugiej. To jest „naturalna kolej rzeczy”. Takie jest normalne następstwo czynności: posiadane środki są wykorzystywane do celów, które są wbudowane w środki³.

Symbolika młotka i gwoździa ukazuje związki pomiędzy środkiem i celem. W stosunku do nowej matury zajmowane są często skrajne stanowiska. Absolutyzowane są narzędzia („medytacja nad młotkiem”), czytanie ze zrozumieniem, najważniejsza wydaje się porównywalność wyników, obiektywność ocen, niepodważalność pytań i odpowiedzi, a zapomina się o celu, o tym, co najważniejsze: o uczniu, o człowieku. Zdanie matury nie stanowi przecież celu samego w sobie, ale środek, w którym powinien zawierać się cel; jak pisze

statuty metodyczne. W: B. Chrzastowska, E. Wiegandtowa, S. Wystouch: *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela-polonisty*. Poznań 1999, s. 111–156; M. Jakubek: *Jak pomóc uczniowi w przygotowaniu się do maturalnego egzaminu ustnego?* „Warsztaty Polonistyczne” 2001, nr 1, s. 70–74; E. Jaskółowa: *O nowej maturze bez emocji*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. Synowiec. Katowice 2002, s. 390–395; J. Kaniewski: *Szkola w perspektywie matury*. „Polonistyka” 2002, nr 6, s. 227–340.

² S. Bortnowski: *Nowa matura zagrożeniem dla kształcenia literackiego!* W: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków 1999, s. 269–277.

³ T. Merton: *Źródła kontemplacji. Rekolekcje w opactwie Gethsemani*. Red. J.M. Richardson. Przeł. T. Biedroń. Poznań 1998, s. 89–90.

Thomas Merton – taka jest „naturalna kolej rzeczy”. Matura bywa nazywana także egzaminem dojrzałości, gdyż jej zadaniem jest pomóc młodym ludziom w odnalezieniu się na rynku pracy; ma być startem w dorosłe życie (celem całej reformy edukacji w Polsce jest dostosowanie systemu szkolnego nauczania do potrzeb współczesnego społeczeństwa). Przygotowując uczniów do zdania nowej matury, trzeba mieć świadomość znaczenia również tego wymiaru egzaminu. Nadrzędnym celem edukacji polonistycznej – jak piszą autorzy programów *To lubię!* – jest

pomoc w kształtowaniu się zintegrowanej wewnętrznie, wielowymiarowej osoby ludzkiej (w aspekcie intelektualno-estetycznym, wolicjonalno-emocjonalnym, moralnym, społeczno-wspólnotowym) gotowej do rozumnego korzystania z daru wolności⁴.

Cel ten obowiązuje na wszystkich etapach edukacji. Dydaktycy często podkreślają, że na proces kształcenia należy patrzeć globalnie – proces nauczania w klasach IV–VI, gimnazjum i liceum powinien tworzyć spójną całość. Jeżeli zatem egzamin maturalny ma być zwieńczeniem całego procesu, nie można go rozpatrywać w oderwaniu od najważniejszego celu spajającego poszczególne etapy do niego prowadzące⁵. Choć powszechnie panuje zgoda, że najważniejsze jest kształcenie osobowości ucznia, to jednak zdaję sobie sprawę z tego, że przypominając o celu formacyjnym w kontekście nowej matury, narażam się na zarzut, że wkraczam w sferę imponderabiliów, a więc tego, co niemierzalne, nieuchwytne. Jednakże właśnie zjawiska, których zmierzyć ani obliczyć nie można, stanowią o istocie kształcenia polonistycznego. Píše o tym Zenon Uryga:

Godziny polskiego, organizując w kontakcie z dziełami sztuki klimat emocjonalny i pole dla pracy wyobraźni, rozwijają myślenie niedyskursywne, w którym reakcja na obraz artystyczny pobudza aktywność psychiczną odbiorcy oraz jego zdolność do budowania własnej wizji świata i do osobistej refleksji nad życiem.

⁴ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej i in.: *„To lubię!” Program nauczania języka polskiego w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Kraków 2002, s. 6. Szerzej na ten temat pisze M. Jędrzychowska: *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*. Kraków 1996.

⁵ O konieczności równoczesnego myślenia o nowej maturze i całym procesie edukacji pisze Ewa Jaskółowa, podkreślając, że przyczyną nieporozumień wokół nowej matury jest odwrócenie zagadnień: „Uwagę bowiem skupiono na nowym typie egzaminu, nie artykułując dość wyraźnie problemu samego przygotowania do nowego wyzwania. Ekspozując problem nowej matury, zapomniano o konieczności wskazania zmiany samej »filozofii« nauczania. Egzamin maturalny bowiem ma być pochodną całego, zaplanowanego procesu dydaktycznego. Mówiąc tylko o egzaminie, stworzono lukę w systemie kształcenia”. E. Jaskółowa: *O nowej maturze bez emocji...*, s. 392.

Wnoszą więc owe godziny do edukacji szkolnej ten istotny pierwiastek humanistyki, który ma szansę równoważyć siłę oddziaływania cywilizacji technicznej i centralnie sterowanej elektronicznej kultury masowej⁶.

A zatem, poza opanowaniem określonych w standardach umiejętności i wiedzy, celem godzin polskiego jest rozbudzenie wyobraźni, przygotowanie do świadomego uczestnictwa w kulturze oraz uwrażliwienie na wartości – kształcenie „wtórej świadomości aksjologicznej”⁷. Obok umiejętności kluczowych potrzeba także świadomości i wrażliwości – czynników łączących się z celem formacyjnym. Matura sprawdza opanowanie wiedzy i umiejętności zawartych w standardach egzaminacyjnych. Żaden egzamin nie sprawdzi (lub robi to jedynie w bardzo niewielkim stopniu) realizacji celu formacyjnego, lecz sądzę, że cel powinien się zawierać w samej maturze, przede wszystkim zaś w przygotowaniach do matury. Stwierdzenie, że prawdziwy egzamin dojrzałości każdy zdaje sam przed sobą we własnym życiu, brzmi wręcz banalnie, lecz chyba banalne nie jest. Współcześnie bowiem ani zdana matura, ani nawet dyplom ukończenia studiów i tytuł magistra nie gwarantują dobrej pracy. Problem w tym, czy kłopoty, zmagania z przeciwnościami będą kształtować charakter, wyzwać aktywność, dobrze pojętą determinację, uczyć szacunku dla pracy, czy też przeciwnie – wywołają gorycz, poczucie bezradności i beznadziei. To, czy młodzi ludzie potrafią wziąć na siebie odpowiedzialność za własne życie, będzie tak naprawdę w dużej mierze (przesuniętym w czasie) sprawdzianem efektów kształcenia. Myśląc o nowej maturze, trzeba mieć na uwadze także taki perspektywiczny cel. Tymczasem istnieje niebezpieczeństwo, że cel formacyjny, którego realizacja nie przekłada się na konkretne wyniki w postaci punktów zdobytych na maturze, stanie się celem nadrzędnym jedynie teoretycznie. Można się bowiem obawiać, że bezpośrednio przygotowania do nowych egzaminów zdominują kształcenie polonistyczne w liceum. Uczenie „pod maturę”, „pod testy” może ograniczyć godziny polskiego do ćwiczeń czytania ze zrozumieniem czy kursu technik rozwiązywania zadań testowych⁸, a tym samym przyczyni się do ograniczenia kontaktów lekcyjnych z literaturą. A przecież właśnie literatura stanowi najlepszą przestrzeń, w której nauczyciel może pomóc uczniowi w kształtowaniu jego osobowości, jest źródłem refleksji na temat egzystencji, sprzyja pogłębianiu świadomości, pokazuje sposoby mówienia o człowieku⁹. Jeszcze raz pragnę przypomnieć słowa Thomasa Mer-

⁶ Z. Uryga: *Jak mierzyć imponderabilia?* W: *Kłopotliwy problem...*, s. 51–52. Zob. także: A. Smuszkiewicz: *Jak mierzyć imponderabilia?* W: *Kłopotliwy problem...*, s. 41–50.

⁷ O konieczności kształcenia „wtórej świadomości aksjologicznej” (czyli przekształcania emocjonalnych reakcji na wartości w ich zintelektualizowany ogląd) pisze Bożena Chrzastowska: *Konteksty aksjologiczne*. „Polonistyka” 1999, nr 5, s. 272–279.

⁸ O zagrożeniach związanych z testami pisze Z.A. Kłakówna: *Polak z testu*. „Polonistyka” 1998, nr 5 [dodatek specjalny], s. 54–57.

⁹ E. Jaskółowa: *O nowej maturze bez emocji...*, s. 394.

tona o młotku i gwoździach, sędzę bowiem, że szeroko rozumiane „powodzenie” nowej matury w znacznej mierze zależy od nauczycieli, od tego, czy przygotowując uczniów do egzaminu, będą pamiętali i o młotku, i o gwoździach, i o środkach, i o celu.

Czy można pogodzić imponderabilia z tym, co wymierne i sprawdzane na egzaminach? Myślę, że trzeba próbować.

Po pierwsze, można to robić chociażby poprzez staranny dobór tekstów, na których kształcimy umiejętność czytania ze zrozumieniem. Proponując uczniom pracę z esejami wzbudzającymi refleksję na temat człowieczeństwa, nie tylko ćwiczymy uczniowską umiejętność czytania ze zrozumieniem, ale także wskazujemy drogi kształcenia osobowości. Przykłady takiego kompromisu można znaleźć w podręczniku dla liceów zatytułowanym *Odcień słowa*. Jedna z części każdego rozdziału nosi tytuł *Czytanie ze zrozumieniem*. Zamieszczono w niej fragmenty esejów lub tekstów popularnonaukowych, nawiązujące do omawianego w rozdziale motywu. Tak pomyślana część rozdziału stanowi zatem dopełnienie tematu, ale także przygotowuje do nowej matury (teksty opatrzone pytaniami sprawdzającymi umiejętność czytania ze zrozumieniem). Na przykład w rozdziale *Czas – trwanie – wieczność* zamieszczono fragment *Fantazji na temat czasu* Jana Szczepańskiego, w części pt. *Miłość* odnaleźć można myśli z książki Octavia Paza *Podwójny płomień*, w związku z tematem *Oblicza śmierci* przywołano uwagi Władysława Tatarkiewicza, a rozdział *Sacrum w literaturze* uzupełnia miniwykład Leszka Kołakowskiego o Bogu¹⁰.

Po drugie, możliwość połączenia przygotowań do matury z realizacją celu formacyjnego stwarzają ćwiczenia analityczno-interpretacyjne. W porównaniu z testem na czytanie ze zrozumieniem stosunkowo małe zainteresowanie budzą te części egzaminu maturalnego, które będą sprawdzać umiejętność pisania własnego tekstu (o kulturze, literaturze, języku, sztuce, filozofii) z pozycji twórczego odbiorcy. Ich temat zostanie zredagowany w odniesieniu do utworu literackiego wymienionego w *Podstawie programowej* (na poziomie podstawowym) bądź w odniesieniu do jednego lub dwóch tekstów (lub fragmentów tekstów), które mogą być dla zdającego nowe (na poziomie rozszerzonym). Zadaniem maturzysty będzie zanalizowanie, zinterpretowanie, skomentowanie tekstu, napisanie opinii o problemie zawartym w utworze, polemizowanie z wyrażonym w nim poglądem itp. Takie sformułowanie tematów maturalnych wymaga zmiany dotychczasowego modelu pracy z tekstem literackim. Niewątpliwie konieczne są częstsze ćwiczenia analityczno-interpretacyjne oraz zmiana podejścia do historii literatury. Jerzy Kaniewski pisze:

¹⁰ B. Zeler: *Odcień słowa. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego dla liceów ogólnokształcących i liceów profilowanych. Kl. 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*. Katowice 2002, s. 100–101, 250–251, 302–303, 383–384.

głośnych powieści jak *Eroica* czy *Król Obojga Sycylii*. Utwory nazwane przez Kazimierza Wykę „cesarsko-królewskimi ballado-powieściami”¹³ zapewniły pisarzowi ważną pozycję na mapie prozy polskiej XX wieku. Jednakże ten wybitny prozaik debiutował jako poeta. W roku 1956 ukazał się pierwszy tomik jego poezji zatytułowany *Słowa o nienawiści*¹⁴. Zbiór został zauważony i doceniony. Wspominany już Kazimierz Wyka napisał o nim, że stanowi

coś jakby suitę polityczno-liryczno-historiozoficzną, bardzo świadomie skomponowaną, lecz o nader nierównej wartości poetyckiej¹⁵.

Krytyk podkreślał zakorzenienie tomiku debutanta w tradycji romantycznej szkoły ukraińskiej (zwłaszcza w twórczości Słowackiego), doskonałą orientację autora w problematyce stosunków polsko-ukraińskich. Dojrzałość utworów zgromadzonych w *Słowach o nienawiści* spowodowała, że Wyka uznał debiut Kuśniewicza za jeden z typowych dla 1956 roku „debiutów pozornych”. W pierwszym zbiorze dominuje poetycka publicystyka, dopiero w kolejnych tomikach dostrzec można wyraźnie indywidualne cechy poezji Kuśniewicza.

W roku 1959 ukazał się drugi zbiór poezji zatytułowany *Diabłu ogarek*¹⁶. W recenzji tej książki Jerzy Kwiatkowski oświadczył: „Poezji polskiej przybył nowy, dojrzały poeta”¹⁷. W trzy lata później ukazał się *Czas prywatny*, z którego pochodzi wiersz *Konformizm*. O tym zbiorze Jan Józef Lipski napisał:

Nie sędzę, by *Czas prywatny* był krokiem naprzód w rozwoju Kuśniewicza. Tomik ten odznacza się co prawda dużą sprawnością warsztatową, która każe sformułować pochwałę, pochwałę jednak mówiącą o dorównywaniu wysokim standardom współczesnej poezji, a to nie może zadowolić ambitnego twórcy. Rzecz właśnie w tym, że osiągnięte tu zostały owe „wysokie standardy”, a starło się jakoś piętno indywidualne, które przede wszystkim nadawało rangę tomikowi *Diabłu ogarek*¹⁸.

Ostatni tom poezji Andrzeja Kuśniewicza nosi tytuł *Piraterie*¹⁹. Książka jest w znacznej mierze wyborem, gdyż zostały w niej zamieszczone także wcześniejsze utwory. *Piraterie* stanowią swego rodzaju syntezę zanurzonej

¹³ K. Wyka: *Cesarsko-królewskie ballado-powieści*. „Życie Literackie” 1970, nr 37, s. 1, 6, i nr 38, s. 4.

¹⁴ A. Kuśniewicz: *Słowa o nienawiści*. Warszawa 1956.

¹⁵ K. Wyka: *Ukraińskie dziedzictwo*. W: Idem: *Rzecz wyobraźni*. Warszawa 1977, s. 206. (Pierwotny druk: „Życie Literackie” 1956, nr 46, s. 5).

¹⁶ A. Kuśniewicz: *Diabłu ogarek*. Warszawa 1959.

¹⁷ J. Kwiatkowski: *Miedzy Freudem a Ukrainą*. „Twórczość” 1959, nr 8, s. 124.

¹⁸ J.J. Lipski: *Pauza*. „Twórczość” 1962, nr 11, s. 120–121.

¹⁹ A. Kuśniewicz: *Piraterie. Wybór wierszy*. Warszawa 1975.

w kulturze twórczości Kuśniewicza²⁰. Badacze twórczości autora *Stref* zazwyczaj koncentrują się na jego dorobku prozatorskim, poezja tego pisarza pozostaje w cieniu²¹. Warto jednakże przypomnieć tę część twórczości Kuśniewicza, gdyż można w niej dostrzec nie tylko ciekawą polemikę z tradycją (barokową, romantyczną), ale przede wszystkim najważniejsze tendencje znamienne dla poezji XX wieku. Nie bez znaczenia jest również fakt, że poezja stanowi w tym przypadku istotny kontekst dla późniejszego dorobku prozatorskiego tego autora. Jerzy Kwiatkowski zwraca uwagę na związki poezji Kuśniewicza z prozą dwudziestolecia, zwłaszcza z twórczością Schulza i Gombrowicza²². Twórczość poetycka autora *Słów o nienawiści* wyrastała z fascynacji prozą, równocześnie jednak można zauważyć wpływ poezji na twórczość prozatorską pisarza. W swoich wierszach Kuśniewicz (w skondensowany sposób) zarysował problemy, które następnie rozwijał na kartach powieści. Cezary Rowiński pisze:

Jeżeli przyjmiemy, iż zasadą dobrej poezji jest „przy minimum słów, maksimum myśli”; jeżeli jesteśmy przekonani, że język poezji jest językiem zagęszczonym aż do granic wytrzymałości, językiem esencjonalnym, skrótowym, to można powiedzieć, iż proza Kuśniewicza doskonale przyswoiła sobie te cechy poezji. W głębszych warstwach powieści autora *Stref* odkryjemy, że tym, co je spaja w jedną całość z jego poezją, są te same motywy tematyczne, takie samo spojrzenie na świat i człowieka oraz ten sam temperament pisarski. Doświadczenie poety Kuśniewicz przetransponował na swą prozę w sposób bardzo dyskretny, lecz i niezwykle owocny. Proza autora *Stref* stanowi swoistą kontynuację jego twórczości poetyckiej²³.

W związku z powyższym uważam, że można i warto uczniom przybliżyć ciekawą twórczość Andrzeja Kuśniewicza, w której odbijają się doświadczenia historyczne i estetyczne wieku XX. Brak kontekstu biograficznego i nieznamość twórczości pisarza we wstępnej fazie opracowywania tekstu na lekcji bądź zajęciach pozalekcyjnych może być (w tym przypadku) zaletą. Sprzyja bowiem koncentracji na samym tekście (zmusza do niej) – dlatego też decydu-

²⁰ „Kuśniewicz konsekwentnie w prozie i poezji stawia się wobec faktów kultury. Pragnie się swobodnie poruszać na jej obszarze. Dlatego jego twórczość stanowi splot aktów kreacji, przypomnienia i wzrastającej samowiedzy”. A. Fabiański: *Ten piękny czas. Kaisermanöver-tetter galicyjskie*. „Nowy Wyraz” 1976, nr 6, s. 113.

²¹ O poezji Kuśniewicza piszą m.in.: M. Dąbrowski: *Nierzeczywista rzeczywistość. Twórczość Andrzeja Kuśniewicza na tle epoki*. Warszawa 1987, s. 174–194; B. Kazimierczyk: *Wskrzeszanie umarłych królestw*. Kraków 1982, s. 23–43; F. Fornalczyk: *Świat realny, który wyrósł i dojrzał w pamięci*. W: Idem: *Znani i nieznani. Szkice*. Łódź 1974, s. 197–205.

²² J. Kwiatkowski: *Miedzy Freudem a Ukrainą...*, s. 122.

²³ C. Rowiński: *Powieściopisarstwo Kuśniewicza*. „Miesięcznik Literacki” 1982, nr 6, s. 61–62.

jący wpływ na wybór tego utworu miała dla mnie właśnie jego tematyka i prowokujący charakter. Wiersz porusza problem osoby, zmusza do spojrzenia z różnych perspektyw na jednostkę i jej życiowe wybory.

Ponieważ *Konformizm* nie jest długim utworem, proponuję w pracy z uczniami zastosować technikę opisaną przez Gabriellę Olszowską²⁴. Polega ona na pracy w grupach. Każdy zespół otrzymuje duże plansze z tekstem wiersza, na których zapisuje swoje uwagi, propozycje interpretacyjne oraz swobodne skojarzenia. Po kilkunastu minutach plansze są przekazywane kolejnej grupie zgodnie ze wskazówkami zegara. Praca uczniów polega wówczas na zapoznaniu się z uwagami poprzedników i uzupełnieniu ich o własne pomysły bądź nowe obserwacje. Przekazywanie plansz powtarza się tak długo, aż grupy otrzymają karty wyjściowe, od których rozpoczynają swoją pracę. Każdy zespół używa innego koloru pisaka, dzięki czemu na planszy wyraźnie widać stanowiska poszczególnych grup oraz przyrastanie obserwacji, poszerzanie kontekstów. Gabriela Olszowska przedstawia propozycję zastosowania tego sposobu opracowywania tekstu na lekcjach w gimnazjum, ja miałam okazję przekonać się, że taki rodzaj pracy jest ciekawy, twórczy i owocny nawet dla studentów III roku polonistyki. Jednakże w pracy z uczniami starszymi proponuję nieco zmodyfikować tę technikę.

Sądzę, że praca w grupach z planszami stanowi doskonałą fazę wstępną, jest przygotowaniem do właściwej interpretacji. Opisana technika mobilizuje do wysiłku (po zapoznaniu się z uwagami poprzedników przecież trzeba/wypada dopisać coś własnego), ale przede wszystkim dzięki niej uczniowie wielokrotnie powracają do tekstu, a to sprzyja pogłębianiu interpretacji. Pierwsze zapisy najczęściej dotyczą najbardziej oczywistych obserwacji, kolejne muszą iść coraz bardziej w głąb tekstu. Istnieje zatem szansa wyeliminowania uwag spoza tekstu oraz przechodzenia od obserwacji elementów strukturalnych (bezpośrednio danych) do refleksji o charakterze ogólniejszym – od tekstu do kontekstów. Niewątpliwą zaletą jest także to, że uczniowie otrzymują polecenie takie, jakie ich czeka na maturze: mają zanalizować i zinterpretować utwór. Lektura staje się wówczas zadaniem, które sami muszą rozwiązać. Tak jak w życiu – nikt nie zadaje „pytań pomocniczych”, nikt nie wskazuje drogi, uczniowie sami muszą dostrzec problem, zagadnienie i dokonać wyborów. Niezwykle ważny – jak sądzę – jest etap końcowy – prezentacja wyników pracy poszczególnych grup. Wymaga on zebrania i ponownego przemyślenia wniosków wypływających z interpretacji, dlatego znacznie rozbudowałabym właśnie tę fazę. Stanowiska poszczególnych zespołów stanowiłyby punkt wyjścia dyskusji, refleksji i polemiki. Dalej prezentuję jedynie projekt i próbę zarysowania najważniejszych zagadnień, które mogą pojawić się w trakcie interpretacji tego utworu.

²⁴ Do *Itaki*. Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum. Oprac. G. Olszowska przy współpracy T. Garsztki, Z. Grabowskiej. Kraków 2000, s. 24–27.

Już przy pierwszej lekturze wiersza intrygujący okazuje się tytuł. Jest on bowiem neologizmem, który powstał przez kontaminację dwóch form wyrazowych: skrzyżowanie „komfortu” z „konformizmem” dało „konfortmizm”. W tym zabiegu uwidacznia się gra możliwościami języka, wieloznacznością i wieloaspektowością słowa, ale zawarte w nim jest również kluczowe pytanie o życiowe wybory. *Słownik języka polskiego* wyjaśnia, że „komfort” to ogół urządzeń i warunków zewnętrznych zapewniających wygodę życiowe, łączących dostatek z elegancją, natomiast „konformizm” oznacza postawę bezkrytycznego podporządkowania się normom, wartościom i poglądom uznanym za obowiązujące w danej grupie społecznej, zgadzanie się z czymś, przystosowanie się do czegoś²⁵. Połączenie tych dwóch słów wyeksponowało ich znaczeniową bliskość, podobieństwo brzmieniowe ukazało przyległość kontekstową. Nowe słowo staje się swego rodzaju informacją o tym, że wygodę gwarantuje uległość, dostosowanie się otoczenia, ale powyższa teza, przewrotnie zasygnalizowana już w tytule, zostaje zderzona z samym wierszem. Graficzny zapis zdradza napięcia i walkę. Wiersz wydaje się rozbity, nie tylko jest nieregularny, ale jego poszczególne części są poprzysuwane, „rozbiegane w przestrzeni”:

Moje spłaszczone przyleganie
nasuwanie warstwami:

Ja – i Reszta

nigdy się naprawdę nie pokryły

Wiersz ma charakter egotyczny – dotyczy tego, co „moje”, w jego centrum usytuowane zostało „ja”. Lecz od pierwszych słów utwór ten wydaje się także autoironiczny. Mowa wszak o „spłaszczonym przyleganiu”, o czymś, co zostało pozbawione głębi. Tematem utworu są relacje jednostki z otoczeniem – „Resztą”, które oparte są na przyleganiu. Ten, raczej bezkonfliktowy stosunek, można przeciwstawić na przykład przecinaniu się czy krzyżowaniu. Geometryczna metaforyka tworzy poetycką definicję konformizmu. Równocześnie obok dostosowywania się do innych w wierszu wyraźnie podkreślane jest poczucie własnej odrębności, które eksponuje nie tylko sformułowanie: „Ja – i Reszta”, ale także zapis jednej z części utworu:

Ja i On

Ja i Ona

Ja i Oni

Nie ma „my”, jest tylko „ja” przeciwstawione otoczeniu, „ja” w różnych relacjach. Trzy wersy mają identyczną budowę, są paralelne, sprawiają wrze-

²⁵ *Słownik języka polskiego PWN*. Red. M. Szymczak. T. 1. Warszawa 1999, s. 910, 926.

nie lustrzanego odbicia. „Ja” odbija się w „Reszcie”. Wpatrując się w innych, w gruncie rzeczy wpatruje się w siebie. Inni stają się lustrem, odbiciem „ja”. Spostrzeżenie to można różnie interpretować. Z jednej strony oznacza bowiem niemożność uwolnienia się od siebie samego – nasze obserwacje innych w gruncie rzeczy można uznać za projekcję obrazu nas samych na innych. „Ja” jest miarą przykładaną do innych. Widzimy w lustrze to, co sami przed nim położyliśmy. „Ja” jest uwięzione w systemie odbić, tworzy samo dla siebie rodzaj pułapki. Powstaje w ten sposób pewna jedność: skoro obserwując innych, widzę siebie, to znaczy, że inni są mną. Taki tok myślenia potwierdzałoby porównanie relacji „Ja – i Reszta” do oka Opatrzności. Chrześcijański symbol Trójcy Świętej oznacza wszak jedność – jest jeden Bóg w trzech Osobach. Jednak w wierszu także ten znak może być różnie rozumiany. Oko w trójkącie wpisuje się w geometryczną metaforę całego utworu. Wraz z tym porównaniem szkicowane są ramy (tworzone przez trójkąt) i środek (oko). Dostrzeżenie tych zależności jest możliwe dopiero „z Obok”. Spojrzenie z boku, z dystansu na siebie, na innych jest wyraźnie eksponowane w utworze; nie ma jedności – jestem „ja” i „inni”, tak jak są ramy i środek, jak lustro i obiekt odbijający się w lustrze – to warstwy, które do końca nigdy się nie pokrywają.

Przyleganie wbrew pozorom nie jest bezkonfliktowe – konformizm także oznacza zmagania:

Oni mnie

przestawiają
przesuwają
w prawo w lewo w przód
pod światło
w cień

W przytoczonych wersach uderza urzeczowienie: „ja” jest przesuwane, przedstawiane jak rzecz. Podmiot tego wiersza wydaje się bierny, obojętny, patrzący na samego siebie właśnie „z Obok”. Dużo w tym zarówno ironii w stosunku do zabiegów innych, jak i autoironii. Paradoksalnie bowiem wysiłki w dopasowaniu równocześnie wyzwalają pytanie o tożsamość, ukazują poszukiwania autentycznego „ja”:

a ja staram się zachować siebie
w ich wyobrażeniu o mnie
w tym właśnie – mój komfort
i moje wypoczywanie

W wierszu dominuje relacjonistyczny sposób opisu osoby ludzkiej. Jak pisze Anna Gałdowa, takie ujmowanie problematyki wywodzi się od Platona, dla

którego to, czym jest dany człowiek, znajduje się poza nim, osoba ludzka istnieje w relacji do innych bytów. We współczesnej filozofii natomiast wymieniana się następujące relacje stanowiące o osobie: człowiek – Bóg, człowiek – drugi człowiek (np. JA – TY w koncepcji Martina Bubera), człowiek – kultura, człowiek w relacji do samego siebie (np. w filozofii Karla Jaspersa)²⁶. *Konfortyzm* sygnalizuje najważniejsze pytania związane z osobą ludzką, przede wszystkim problem relacji „ja” z innymi, ale także z samym sobą. W wierszu ukazany jest dramat istnienia pośród innych, polegający z jednej strony na próbach dopasowania, przylegania, z drugiej – na zabiegach „zachowania siebie”. Człowiek rozdarty pomiędzy sprzecznymi postawami staje przed koniecznością obrony własnego „ja” przed napierającą siłą innych, masy, grupy uprzedmiotawiającej jednostkę, ale równocześnie poprzez egotyzm zamyka się we własnych granicach, skazuje na samotność, wyobcowanie, w lustrze widzi tylko siebie. Prawdziwym problemem okazuje się autentyczność, „zachowanie siebie” w świecie geometrycznych zależności i stosunków. Błędnie zapisane słowo „komfort” w przedostatnim wersie wiersza demaskuje złudzenia. Zostało w ten sposób skompromitowane przekonanie, że poprzez bierne poddanie się można zachować siebie w czymś wyobrażeniu o nas. „Wypoczywanie” takie nie jest „komfortem”, lecz „konfortem” – komfortem, w który wtargnął konformizm. Zmiana jednej litery powoduje zaciemnienie sensu słowa, komfort przestaje być neutralny aksjologicznie, wiąże się z raczej niecenioną bądź wręcz negatywnie wartościowaną postawą. Mieczysław Dąbrowski pisze, że w tym utworze usytuowanie słów wobec siebie jest analogią do relacji między ludźmi:

Kuśniewicza te niezborności, zasadzki, drobne fałsze języka bawią, zaciekawiają. Daje wyraz swojemu zdziwieniu wobec procesów językowych, które niepostrzeżenie sprawiły, że między słowem, językiem a sposobami jego użytkowania wyrósł mur nieporozumień, kłamstwo. Lecz skoro tak ma się rzecz ze słowami, to czy i między ludźmi nie zachodzą przypadkiem procesy podobne? Czy i ludzie nie rozmiągają się ze swoimi mniemaniami, opiniami, sądami? Czy się wzajemnie nie widzą źle, po wierzchu tylko, nieprawdziwie?²⁷

Wraz z problemem języka pojawia się zatem w wierszu także zagadnienie poznania, poznania nie tylko siebie, ale także innych. Na ile można być sobą pośród innych, skoro ograniczona bądź powierzchowna jest nasza wiedza, a słowa mogą fałszować rzeczywistość?

Interpretację *Konfortyzmu* z maturzystami proponuję osadzić przede wszystkim w kontekście egzystencjalnym (etyczny wymiar życiowych wybo-

²⁶ A. Gałdowa: *Wprowadzenie*. W: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gałdowa. T. I. Kraków 1999, s. 12.

²⁷ M. Dąbrowski: *Nierzeczywista rzeczywistość...*, s. 188.

rów, postaw) i filozoficznym (antropologia filozoficzna). Można jednak również przywołać kontekst macierzysty – wiersz został zamieszczony w tomiku *Czas prywatny* w części opatrzonej tytułem *Sprawy prywatne czyli paktowanie z wrogiem*. W ten sposób usytuujemy problematykę utworu w kręgu spraw intymnych, własnych i ważnych, ale równocześnie podkreślimy obecne przecież w *Konfortmizmie* zmagania. Tytuł części tomiku, w której zamieszczony został analizowany tu utwór, wprowadza bowiem metaforę walki (paktowanie, wróg), za pomocą której często jest przedstawiane życie ludzkie. Nasuwają się w tym momencie pytania o granice kompromisów, układów, paktów, ale także o wroga, przeciwnika. Skoro sprawy prywatne są „paktowaniem z wrogiem”, to czy obszarem walki nie jest sam człowiek, czy zmagania nie są prowadzone w granicach jego osobowości?

Postawę „ja” z wiersza *Konfortmizm* można by w końcowej fazie zajęć z uczniami zderzyć z postawą podmiotu *Przesłania Pana Cogito*²⁸. Oczywiście obydwa utwory powstały w odmiennych warunkach (kontekst historyczny jest szczególnie ważny w przypadku wiersza Herberta), jednak w obu występuje podobny problem moralny, choć ukazany z dwóch różnych stron. Centralne zagadnienie stanowi tu wybór pomiędzy tym, co łatwe, ale wymagające rezygnacji z autentycznych wartości, a trwaniem we własnych przekonaniach wbrew wszystkiemu. Pana Cogito charakteryzuje bezkompromisowość. Jego „postawa wyprostowana” wiąże się z wiernością sobie, określonym wartościom i ideałom – to postawa heroiczna; choć Pan Cogito poniesie klęskę, będzie jednak moralnym zwycięzcą. W *Przesłaniu Pana Cogito* uderza patos, wzniosłość, które sprawiają, że Pan Cogito jest ponad otoczeniem, idzie wyprostowany „wśród tych, co na kolanach”. Jednym z tych „na kolanach” mogłaby być osoba z wiersza Kuśniewicza. W zestawieniu z niezłomnym bohaterem jej walka o zachowanie siebie może wydawać się groteskowa i śmieszna; przede wszystkim jednak kontrast pomiędzy tymi utworami pozwala dostrzec przenikający *Konfortmizm* sceptycyzm. Prowokujący charakter utworu Kuśniewicza polega na ukazywaniu małości, do której najtrudniej się przyznać przed samym sobą. Choć uznanie budzi postawa Pana Cogito, choć na afiszach wypisane są szczytne hasła i ideały, to jednak częściej wybiera się komfort. Wiersz penetruje konsekwencje takich decyzji. Komfort jest tu tylko pozorny, w gruncie rzeczy to „konfort”. Walka o „zachowanie samego siebie” oznacza także uświadomienie sobie faktu, że dajemy się „przesuwać”, „przestawiać”, że bliska jest nam (choć tego nie chcemy) postawa „konfortmizmu”. Porównanie *Konfortmizmu* z *Przesłaniem Pana Cogito* może też sprowokować do odczytania tego utworu jako wyrazu odmiennego podejścia do problematyki patriotycznej, gdyż właśnie w takim kontekście bywa najczęściej interpretowany utwór Herberta. Zamieszczony w tomie *Czas prywatny* wiersz

²⁸ Z. Herbert: *Przesłanie Pana Cogito*. W: Idem: *Pan Cogito*. Wrocław 1993, s. 88–89.

okaże się wówczas sprzeciwem wobec mitologii nakazującej nieustanny opór i walkę. *Konfortmizm* ukazuje przede wszystkim człowieka, jego małość i słabości. Sceptycyzm wobec postaw pseudo- czy pozornie patriotycznych, wobec stereotypowego wizerunku Polaka patrioty, męczennika charakteryzuje całą twórczość Andrzeja Kuśniewicza (szczególnie widoczny jest w *Mieszani-nach obyczajowych*), której wyraźnie patronuje pisarstwo Witolda Gombrowicza i jego idea „wydobycia Polaka z Polski, żeby stał się po prostu człowiekiem”. Możliwość takiej interpretacji *Konfortmizmu* została zasygnalizowana w rozmowie z Andrzejem Kuśniewiczem przeprowadzonej przez Grażynę Szcześniak. Pisarz mówił wówczas także o dylematach i niebezpieczeństwach związanych z zajęciem postawy przeciwstawiającej się tradycji, wynikających przede wszystkim z uwikłania historii i życia jednostek w politykę²⁹. Tytułowy „konfortmizm” także w tym kontekście okazuje się komfortowy tylko pozornie.

Lektura wiersza Kuśniewicza nie jest łatwa, jednakże – jak sędzę – poetycka gra językiem, znaczeniem słów zmusza do chwili zadumy nad osobą ludzką, nad tym, co kryje się pod powierzchnią, co stoi za dokonywanymi wyborami i zajmowanymi postawami. *Konfortmizm* skupia uwagę, odsłania niewidoczne aspekty codziennych zachowań. Właśnie w chwili zatrzymania – refleksji nad dynamicznym obrazem osoby targanej sprzecznościami – widzę możliwość realizacji celu formacyjnego. Ta, choćby krótka, chwila jest cenna, gdyż – jak pisze Leszek Kołakowski –

Tłoczmy się w świecie, gdzie wszechpochłaniająca natarczywość codzienności wydziera nam chwile skupienia nad zwornikami ostatecznymi życia. Łatwo jest umrzeć wcześniej, nim zdobędzie się chwilę oddechu dla bezinteresownej refleksji. Nie wiadomo jednak, czy tak jest lepiej³⁰.

²⁹ *Puzzle pamięci*. Z Andrzejem Kuśniewiczem w marcu i kwietniu 1991 rozmawiała Grażyna Szcześniak. Kraków 1992, s. 33–35.

³⁰ L. Kołakowski: *Obecność mitu*. Warszawa 2003, s. 122.